

İKİNCİ DİL EDİNİMİ (ARAŞTIRMASI) VE YÖNLENDİRİLEN İKİNCİ DİL EDİNİMİ ALANLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Dilek Peçenek

Öz

İkinci Dil Edinimi/Araştırması bireylerin, ana dillerinin ardından herhangi bir dili edinmelerine/öğrenmelerine ilişkin çalışmaları içeren bir araştırma alanıdır. Bu araştırma alanının çalışma konusu ikinci dil edinimidir. İkinci Dil Edinimi, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan bir alan ve aynı zamanda “şemsiye” bir terimdir. İkinci Dil Edinimi alanı ve terimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimine/edinimine, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimine, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimine gönderme yapar. İkinci dil gelişimine ilişkin bilgi, dil öğretimi alanına Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi ile yansımaktadır. Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi, İkinci Dil Edinimi alanının ikinci dil gelişiminde biçimsel eğitimin rolünü araştıran bir alt alan olarak belirgin duruma gelmiştir.

Anahtar kelimeler: *İkinci dil edinimi, ikinci dil öğrenimi, ikinci dil, yabancı dil, ikinci dil öğretimi, yönlendirilen ikinci dil edinimi.*

ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION (RESEARCH) AND INSTRUCTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Abstract

Second Language Acquisition/Research is an academic discipline which includes studies related with the acquisition/learning process of any language after first language acquisition. The main issue of this research field is second language acquisition. Second Language Acquisition is an umbrella term and at the same time it focuses on second language learners and their language acquisition process on different contexts. This field and Second Language Acquisition as a superordinate term correspond to non-formal second language learning process occurring in natural communication context, formal second language learning process taking place in formal educational settings and combination of these contextual situations. The knowledge about second language development reflects on teaching field in forming, evaluating and designing language teaching applications via Instructed Second Language Acquisition. Instructed Second Language Acquisition has come to the fore as a subfield searching the role of formal education on second language development in second language acquisition researches.

Key words: *Second language acquisition, second language learning, second language, foreign language, second language teaching, instructed second language acquisition.*

1. Giriş

Uygulamalı dilbilim, gerçek dünya bağlamlarında dille ilgili sorunlara çözüm önerileri sunmayı hedefleyen uygulama yönelimli bir alandır (Brumfit, 1995; Cook, 2009). Alanın en büyük paydaşlarından biri olan İkinci Dil Edinimi (D2E) (Second Language Acquisition)¹, 1950’li yıllarda ikinci dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgili sorunları betimleyen öncü çalışmalarla alt alan görünümü almaya başlamıştır. 20.yy’ın ikinci yarısından sonra başta dilbilim, ruhdilbilim, toplumbilim ve eğitim bilim olmak üzere farklı bilimsel alanların kuram ve yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalarla alanın temel kavramları ve alanlararası olma özelliği giderek belirgin duruma gelmiştir. Güncel görünümüyle D2E, ikinci dil edinimi sürecini betimleme amacı güden, girişik ve özerk bir araştırma alanıdır. Uygulamalı Dilbilimin diğer büyük paydaşı ise Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi² (YD2E) (Instructed Second Language Acquisition) alanıdır. D2E’yle koşut bir gelişim süreci gösteren YD2E ikinci dilin gelişiminde biçimsel eğitimin rolünü araştıran bir alt alan olarak öne çıkmıştır.

Bu çalışmada, D2E, araştırma alanı ve üst terim özellikleriyle ve içerikleriyle ele alınarak incelenmiştir. Ayrıca D2E alanındaki kuramsal ve görgül çalışmaların YD2E alanına yansımalarına ilişkin genel gözlemler sunulmuştur.

2. İkinci Dil Edinimi

İkinci Dil Edinimi, bireylerin, anadillerinin (birinci dil) ardından herhangi bir dili edinmelerine/öğrenmelerine ilişkin kuramsal ve görgül çalışmaları içeren bir araştırma alanıdır. Bu araştırma alanının çalışma konusu ikinci dil edinimidir/öğrenimdir³.

İkinci Dil Edinimi 1) bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı, 2) ikinci dil dizgesini öğrenim sürecini tanımlar. İkinci Dil Ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan “şemsiye” bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemek olasıdır (Dougherty ve Long, 2003; Ellis, 2008). Bu kapsamda, *ikinci dil* terimi, birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret etmektedir. İşaret edilen dil, ikinci, üçüncü, dördüncü... dil ya da yabancı dil olabilir. Başka bir anlatımla, birinci dil

1 İlgili alanyazında İkinci Dil Edinimi Araştırması (Second Language Acquisition Research) ve İkinci Dil Öğrenimi (Second Language Learning) olarak da adlandırılmaktadır.

2 Alanyazında, Yönlendirilen İkinci Dil Öğrenimi (Instructed Second Language Learning) terimi de kullanılmaktadır.

3 Alanyazında, Öğrenim ve Edinim terimleri, özgül gönderimler dışında, genel olarak üst terim işleviyle birbirinin yerine ya da metinde gösterildiği gibi (edinim/öğrenim) kullanılmaktadır. Bu çalışmada da edinim ve öğrenim terimleri, özgül belirlemeler dışında “bilgi ve beceri kazanımı anlamında” birbirinin yerine kullanılmıştır.

edinildikten sonra öğrenilen dil/diller genel olarak *ikinci dil* olarak tanımlanmakta (Benati ve Angelovska, 2016; Larsen-Freeman ve Long, 2014; Littlewood, 2007; Mitchell ve Myles, 2004), yaygın bir biçimde *hedef dil* olarak da adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012).

İkinci Dil Edinimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimini/edinimini, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimini/edinimini, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimini/edinimini içerir. Saville-Troike'nin (2012) verdiği örneklere göre, biçimsel olmayan öğrenim, bir Japon çocuğu ABD'ye götürüldüğünde ve İngilizceyi anadili olarak konuşan çocuklarla birlikte oynayarak ve özgül bir dil öğretiminin yapılmadığı bir okula giderek öğrendiğinde gerçekleşir. Kanada'daki Guatemalalı yetişkin bir göçmenin İngilizceyi, İngilizce anadili konuşurlarıyla ya da ikinci dil olarak konuşan diğer çalışanlarla iletişim sürecinde öğrenmesi de biçimsel olmayan öğrenimdir. İngiltere'deki lise öğrencileri Fransızca dersi aldıklarında ya da Kolombiya'da bir avukat İngilizce öğrenmek için akşam sınıfındaki derslere katıldığında biçimsel öğrenim gerçekleşir. Biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenimin birleşimi ise, Amerikalı bir öğrencinin bir yandan Taipei'de bir sınıfta Çince öğrenirken bir yandan da sınıf dışındaki toplumsal etkileşim ortamında günlük yaşam deneyimleri için Çinceyi kullanmasına gönderme yapar. Benzer olarak İsrail'de Etiyopyalı yetişkin bir göçmen hem özel bir sınıfa devam ederek, hem de diğer çalışan ya da yaşayanlarla etkileşim içine girerek İbraniceyi öğrendiğinde biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenimin birleşimi gerçekleşir.

Biçimsel ve biçimsel olmayan bağlamlara dayalı olarak kimi araştırmacılar tarafından öğrenilmekte olan dilin ve öğrenme eyleminin adlandırılmasında çeşitli ayrımlar yapıldığı görülmektedir. Buna göre *ikinci dil* ve *yabancı dil*, ayrıca *öğrenim* ve *edinim* ayrımlarıyla, bu ayrımlara bağlı olarak da Yabancı Dil Öğrenimi, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi terimleriyle karşılaşmaktayız.

İkinci dil, yukarıda belirtildiği gibi, anadilinin dışında, öğrenilen ya da edinilen herhangi bir dildir (Benati ve Angelovska, 2016; Ellis, 2008; Loewen ve Reinders, 2011). Bu tanıma göre ikinci dil, yabancı dili de içermektedir. Yabancı dil, genel anlamda *birinci* olmayan dildir. Daha özel anlamda bir ülkede resmi dil ya da çoğunluk dili olarak konuşulmayan dildir (Loewen ve Reinders, 2011). Yabancı dil, öğrencilerin toplumsal bağlamlarında öncelikli olarak kullanılmaz, yaygın bir iletişim aracı olma işlevi de yoktur. Biçimsel eğitim ortamında, eğitim programı çerçevesinde öğrenilir ancak öncelikli ya da uygulamalı kullanımı yoktur (Saville-Troike, 2012). Sözgelimi, Türkiye'de ilköğretimde İngilizce öğrenmeye başlayan bir çocuk yabancı dil öğrenimi sürecindedir. Öte yandan çocuk, anadili edinimini

büyük ölçüde tamamladığı için *ikinci dilini* öğrenmektedir. İkinci dil ve yabancı dil tanımlarında görüleceği gibi, öğrenim ardışıklığına göre *yabancı dil* ikinci bir dil ya da *ikinci dil* yabancı bir dil olabilmektedir. Bununla birlikte, hedef dilin öğrenildiği bağlamı belirlemeye yönelik olarak ya da bağlama dayalı olarak, ikinci dil ve yabancı dil arasında belirgin bir ayırım yapılmaktadır. Hedef dil, bu dilin konuşulduğu ortamda öğrenildiğinde -sözelimi İngilizcenin İngiltere’de öğrenilmesi- *ikinci dil* konumunda, bu dilin konuşulmadığı ortamlarda, özellikle de sınıf ortamında -sözelimi, Türkiye’de Almanca öğrenimi- öğrenildiğinde ise *yabancı dil* konumunda ele alınmaktadır (Vanpatten ve Benati, 2015:181). Çoğunlukla da bu bakış açısına dayalı olarak Yabancı Dil Öğreniminden ve İkinci Dil Öğreniminden/Ediniminden söz edilmektedir. Buna göre, yabancı dil öğrenimi, ikinci dil öğreniminden/ediniminden, anadili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenme bağlamında farklılaşır (Crystal, 1989:368; Ellis, 1994:11-12; Ellis, 1999:3; Gass ve Selinker, 2008:5; Mitchell ve Myles, 2004). İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi, hedef dilin, anadili konuşurlarının yaşadığı çevrede doğal ortamlarda ve/veya biçimsel eğitimle öğrenilmesini tanımlar. Yabancı Dil Öğrenimi, hedef dilin sınıf dışında konuşulmadığı bağlamlardaki dil öğrenimine, İkinci Dil Öğrenimi/Edinimi ise hedef dilin sınıf dışında konuşulduğu bağlamlardaki dil öğrenimine gönderme yapmak için kullanılır. İkinci dil ve yabancı dil bağlamları arasındaki temel ayırım, öğrencinin sınıf dışında hedef dille birlikte olma niceliğine ve hedef dili deneyimleme olanaklarına dayanır. Yabancı dil bağlamında dil girdisi, ikinci dil bağlamına göre daha az ve sınırlıdır. Buraya değin, öğrenim bağlamlarına dayalı koşullar çerçevesinde yabancı dille ikinci dil arasında ayrımsal bir belirleme yapıldığı, yabancı dille öğrenim, ikinci dille ise öğrenim ve edinim kavramlarının eşleştirildiği görülmektedir. Bu eşlemelerde, öğrenim, hedef dilin yetkin bir kullanıcısı olma sürecini, edinim ise öğrencilerin ikinci dil girdisini eğitim ortamı dışında doğal iletişim ortamlarında deneyimlemeleriyle oluşan genel ikinci dil gelişim sürecini işaretlemektedir (Loewen ve Reinders, 2011). Ancak sözü edilen eşlemelerin bir kısmında öğrenim ve edinim kavramlarının kullanılmasının seçimlik olduğunu, kavramların üst terimler olarak birbirinin yerine kullanıldığını (örn., Ellis, 2008; Lightbown ve Spada, 1999) belirtmek gerekir. Bununla birlikte, ikinci dil, konumlanışı gereği doğal iletişim ortamını, edinim de anadilinde olduğu gibi, dil girdisinin sezgisel olarak, doğallıkla alınmasını ve içselleştirilmesini içerdiği için kimi araştırmacılar (örn., Krashen, 1985; Ringbom, 1987) ikinci bir dilin doğal bağlamlardaki öğrenimini vurgulamak amacıyla İkinci Dil Edinimi terimini tercih etmektedirler. İkinci dilin toplumsal ve işlevsel konumu ikinci bir dilin “edinimi” sürecini işaretlemektedir. İkinci dil, toplumsal ve işlevsel açıdan, “bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim

ve ekonomi alanlarında araçsal işlevi olan ancak anadili konumunda olmayan (non-native) dildir” tanımıyla ele alındığında, sözgelimi, toplumsal/bölgesel ikidillilik bağlamında, ikinci dil ediniminden söz etmek olasıdır. İkinci dilin, işlevsel bakış açısıyla “resmi ortamlarda ya da eğitim, iş ve diğer temel amaçlar için gereksinim duyulan baskın dil” olarak tanımlanması ikinci dil edinimi sürecine, sözgelimi kalıt dil (heritage language) öğrencilerinin ikinci dil edinimlerine gönderme yapmaktadır. Belirtilen bağlamlarda, ikinci dilin doğal bir katılımla ve büyük ölçüde rastlantısal olarak öğrenildiği, dil edincini oluşturan bilgilerin ve becerilerin içselleştiği ardışık bir edinim süreci söz konusudur. Bununla ilgili olarak Nicholas ve Lightbown (2008), çocukluk döneminde belirli bir yaşa değin ve yetişkinlikte ikinci dil ediniminin gerçekleştiğini belirtirler.⁴

Öte yandan, özellikle Doğuştancı yaklaşımlarda, bağlamsal özelliklerin yanı sıra, bilişsel düzlemde edinimin ve öğrenimin birbirinden farklı iki süreci ifade eden kavramlar olarak değerlendirildiği ve bu doğrultuda İkinci Dil Edinimi ile İkinci Dil Öğrenimi arasında belirgin bir ayrım yapıldığı görülmektedir. Krashen’e (1981, 1985:1) göre yetişkinler, ikinci dilde edinç geliştirmede ayrı ve birbirinden bağımsız iki yola sahiptirler. Edinim süreci, anlamlı iletişimsel süreçlerde, anlama ve hedef dilin kullanımıyla oluşan, kendiliğinden ve doğal özümseme sürecidir. Bir çocuğun anadilini edindiği sürece benzer bir süreç söz konusudur. Çocuklar dili, kullanıma yön veren kuralların bilincinde olmaksızın kullanırlar. Öğrenim, ikinci dili, bireysel olarak ya da eğitim ortamında bilinçli olarak çalışma sürecidir. Öğrenimi büyük ölçüde yanlışların düzeltilmesi ve dil kurallarının belirtik olarak çalışılması belirler (Ciliberti, 1996:52; Johnson, 2001:76; Krashen, 1985:1-2, McLaughlin, 1987:20). Krashen’e göre, edinim ve öğrenim, ikinci dil ediniminde özgül biçimlerde kullanılır. Öğrenimin tek bir işlevi vardır; yönlendirici (monitor) ya da denetleyicidir (editor). Yönlendirici, çıktının kontrol edilmesinde ve düzeltilmesinde zihinsel bir düzenektir. Bu düzenek, işlevi gereği, edinime ve öğrenime ilişkindir. Edinim, konuşurun sözcelerine başlangıç verir, konuşma akıcılığında sorumludur. Yönlendirici, edinilen dizgenin çıktısını, sözcü üretilmeden önce ya da sonra değiştirir (Ciliberti, 1996:52; Krashen, 1985:1-2; McLaughlin, 1987:30). Krashen’a göre, edinim tek bir koşulda, iletişimsel bağlamlarda dili deneyimleme

⁴ Alanyazında eşzamanlı ikidilliliği işaretleyen ikidilli ilk dil edinimi (bilingual first language acquisition) ile ardışık ikidilliliği işaretleyen çocuk ikinci dil edinimi (child second language acquisition) arasında bir ayrım yapıldığı görülmektedir. Eşzamanlı ikidillilik, çocuğun doğduğu andan başlayarak ya da doğumu izleyen bir yıl içinde iki ya da daha fazla dili edinmesi ya da edinmeye başlaması durumudur (Genesee, Paradis ve Crago, 2006). Bu durum ikidilli ilk dil edinimi olarak da adlandırılmaktadır (Genesee ve Nicoladis, 2006). İkinci dil edinimi ise, çocuğun birinci dili (büyük ölçüde) edindikten sonra ikinci bir dili edinmesidir. Nicholas ve Lightbown (2008), çocuk ikinci dil edinimini, eşzamanlı ikidillilikten ve yetişkin ikinci dil ediniminden ayrı olarak tanımlarlar. Buna göre, ikinci dil edinimi üç yaşından önce başlar, yaklaşık olarak yedi yaşından sonra da yetişkin ikinci dil edinimi özellikleri ortaya çıkar.

ile gerçekleşebilir. Öğrenim belirtik dilsel bilgiler içerdiği için öğrencinin ediniminde sınırlı kalmaktadır ve edinime dönüşmez. Bu varsayıma göre, yabancı dil öğrenimi, biçimsel eğitim ortamlarında bilinçli katılımı gerçekleştiren bir süreçtir (Johnson ve Johnson, 1999:134; Johnson, 2001:76; Krashen, 1985:1-2) ve belirlenen sınırlılık gereğince de edinime dönüşmez.

McLaughlin (1987), Krashen'in edinim-öğrenim varsayımlarının temelindeki bilinç ögesini bireyin zihninde gözlemlemenin olanaksız olduğunu belirterek edinim ve öğrenim arasındaki ayrımı eleştirmiştir. Schmidt (1986, 1990) ikinci dil ediniminde bilinç kavramının yeniden tanımlanması gerektiğini, bilinç kavramı kapsamında amaçlılık ve rastlantısallık arasında bir farkın söz konusu olabileceğini vurgular. Amaçlılık durumunda, öğrencilerin eğitim ortamına öğrenme amacı ile geldiklerini, rastlantısallıkta ise öğrenme amacı gütmediklerini ancak her iki durumda da bilinçli bir tutum sergilediklerini ve girdiye odaklandıklarını belirtmektedir. Ellis'e göre (1997), edinim-öğrenim arasındaki bu ayrım oldukça "keskin"dir. Çünkü yapılan ayrımında öğrenilen bilgi hiçbir zaman edinilen bilgi olamaz. Ancak bir dilbilgisi yapısının yineleme yoluyla içselleşmesi, yani kendiliğinden üretilmesi, bu duruma karşı bir örnek oluşturmaktadır. Loewen ve Reinders (2011:68), öğrenim-edinim ayrımına ilişkin olarak, ikinci dil öğrenimindeki bilişsel süreçlerin niteliksel farkı ile ilgili yeterli bulgu olmadığını belirtmektedirler.

Vanpatten ve Benati (2015), İkinci/Yabancı Dil Öğrenimi ile İkinci Dil Edinimi arasında bir ayrım yapmanın, hedef dilin sınıfın dışında konuşulduğu ve konuşulmadığı bağlamları belirginleştirmek adına ve toplumdilbilimsel açıdan yararlı olabileceğini belirtirler. Bununla birlikte, araştırmacılara göre bu ayrımın dilbilimsel ve ruhbilimsel geçerliği çok azdır. "Bireyler ve dil öğrenim düzenekleri bağlamdan bağlama değişmez. Bağlamlar öğrenim hızını ve sonuncul yetkinliği etkiler, öğrenim süreçlerini etkilemez. Zihin/beyin biçimsel eğitim ortamında ya da diğer konuşurlarla etkileşim bağlamında aynı işleyişe sahiptir. Dilin konuşulması ya da konuşulmamasıyla ilgili olarak toplumsal bağlamlar değişebilir; farklı bağlamlardaki öğrenciler için girdinin ve etkileşimin niteliği ve niceliği değişebilir, ancak dil ediniminin dilsel, ruhdilbilimsel ve bilişsel boyutları bağlama göre değişmez." (Vanpatten ve Benati, 2015:181). Mitchell ve Myles (2004), öğrenim sınırlılıklarının ve amaçlarının değişebileceğini ancak öğrenim süreçlerinin aynı olduğunu belirterek tüm öğrenmeleri İkinci Dil Öğrenimi çatısı altında toplarlar.

Ellis (2008), İkinci Dil Öğrenimi ve İkinci Dil Edinimi arasındaki ayrımın yüzeysel bir geçelik taşıdığını ve ayrıca sorunlu olduğunu vurgulayarak süreçlerdeki "bilinçli" olma durumunu belirlemenin güç olduğunu, bu nedenle de öğrenim süreçlerinin benzer ya da farklı olabileceği konusunda geniş bir çerçeveye sunmanın daha doğru olacağını belirtir. Ellis, tüm öğrenim bağlamlarını içerecek biçimde İkinci Dil

Edinimi üst terimini kullanır. Benzer biçimde Doughty ve Long (1998), Vanpatten ve Benati (2015) doğal, yönlendirilen ve ikisinin bir bileşimini içeren öğrenim bağlamlarını, Saville-Troike (2012) biçimsel ikinci dil öğrenimi ve biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimini İkinci Dil Edinimi şemsiye terimi altında bir araya getirmişlerdir. Öz olarak, İkinci Dil Edinimi teriminin, alanyazında çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrenimini işaretleyen bir üst terim işleviyle kullanıldığı görülmektedir.

Alan olarak D2E, öğrencilerin sınırlı dil girdisi ile yeni bir dil dizgesini nasıl oluşturduklarının, neyi öğrendiklerinin ve daha önemlisi neyi öğrenemediklerinin, çoğu öğrencinin anadili konuşuru yetkinliğine neden ulaşamadığını, kimi öğrencilerin ise birden çok dilde anadili konuşuru yetkinliğine nasıl ulaştıklarının araştırılması kapsar (Gass ve Selinker, 2008; Gass, Behney ve Plonsky, 2013:1).

D2E Araştırmasının temel amacı, ikinci dil süreçlerini ve edinimini etkileyen iç ve dış etmenleri araştırarak ikinci dil bilgisini ve süreçleri açıklamaktır. Bu çerçevede bir dizi soruyla, sözgelimi,

- *İkinci dilin nasıl geliştiği,*
- *İkinci dilin gelişim sürecinin, birinci dil gelişimiyle nasıl karşılaştırılabileceği,*
- *Neden çocukların birinci dillerini kusursuz bir biçimde edindikleri, çoğu yetişkinin bu deneyimi ikinci dilde yineleyemediği,*
- *Bireysel etmenlerin neler olduğu,*
- *Öğrencide içsel olanın ne olduğunu, işlenmemiş dil verisinden başka öğrenim çevresinden neyin alındığı,*
- *İkinci dil öğreniminin tüm öğrencilerde aynı biçimde gerçekleşip gerçekleşmediği ya da süreci ve edinim hızını etkileyen anlamlı bireysel farklılıkların var olup olmadığı,*
- *Eğitim uygulamasının ya da daha genel olarak öğrencinin kültürel grubunun, ikinci dil öğrenimini nasıl etkilediği ya da ikinci dil öğreniminden nasıl etkilendiği,*
- *Süreçte öğretimin ya da yönlendirmenin rolünün ne olduğu sorularıyla (Benati ve Angelovska 2016; Vanpatten ve Benati, 2015) karşılarız.*

Bu soruların çeşitli araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen kuramsal ve deneysel çalışmalarla (bkz. Ellis, 2008; Ortega, 2009; Vanpatten ve Williams, 2007) yanıtlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

D2E alanı, ikinci dil öğrencilerinin yeni dil dizgesini nasıl içselleştirdikleri ve bu dizgeyi nasıl kullandıklarıyla ilgili olarak bir dizi kuram, kuramsal bakış açısı, varsayım, çerçeve ve genellemeden oluşur. D2E alanının kökleri 1950’li yılları etkile-

yen Karşıtsal Dilbilim çalışmalarına uzanır (Cook, 2008). Dönemin araştırmacıları, Yapısal Dilbilimin etkisiyle soyut biçimsel dizgeliğin öne çıktığı dil odaklı süreçlere yönelmişlerdir. Yapısalcıların betimsel dil çalışmaları, dönemin başat ruhbilim yaklaşımı olan Davranışçılıkla bir araya getirilerek dil öğrenimine ilişkin bir dizi varsayım ortaya konmuştur. Davranışçılığa göre, anadili öğrenimi alışkanlığa bağlı bir kazanımdır; olumlu yönde pekiştirilen uyarı ve tepkiler zincirinin yinelenen birlikteliği sonucunda gerçekleşir. Yabancı/ikinci dil öğrenimi, anadilinde edinilen alışkanlıkların etkisini aşabilen yeni alışkanlıkların oluşma sürecidir. Yabancı /ikinci dil öğrencisinin anadilinde oluşan alışkanlıklarla ikinci bir dili öğrenmeye başladığı varsayılır. Öğrenim sürecinde anadili alışkanlıkları ikinci dili olumsuz yönde etkiler ve bu durum ikinci dilde yanlışlara yol açar. Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri güçlükler ve olası olumsuz aktarım yanlışları Ayrımsal (Karşıtsal) Çözümleme ile önceden belirlenebilir (Ergenç, 1983:195-206). Bu belirlemenin uygun öğretim teknikleriyle öğretime yansıtılması yanlışların önlenmesine olanak tanır. Ayrımsal Çözümleme tekniğini eleştiren, özellikle ayrımsal betimlemenin kuramsal düzenini sorgulayan Bilişselci araştırmacılar öğrenim sürecinde yaşanan güçlüklerin ve dil yanlışlarının dillerarası olumsuz aktarıma bağlanamayacağını öne sürerler. Öğrenim sürecinde yanlışın neden olan diğer düzenekler de göz önünde bulundurulmalıdır. Buna ilişkin olarak geliştirilen Yanlış Çözümleme tekniği, ikinci dil dizgesinin nasıl içselleştirildiğine ilişkin bilgi sunar. Öğrenci, olumsuz aktarım yanlışlarının dışında, öğrenim stratejilerinden kaynaklanan aşırı genelleme, basitleştirme ve yalınlaştırma gibi yanlışlar yapar (Corder, 1967). Bu yanlışlar aradile (interlanguage), yani öğrencinin ikinci dilde iletişim kurma çabalarından ortaya çıkan düzgülüye bağlanır (Ciliberti, 1996:42). Aradil terimi, ikinci dil öğrencilerinin hedef dili öğrenmeleri sürecinde oluşturdukları dilbilgisine gönderme yapmak için Selinker (1972) tarafından ortaya konmuştur. Aradil, aktarım, üstgenelleme ve yalınlaştırma gibi farklı bilişsel süreçlerle gelişen kurallardan oluşan dizgedir (McLaughlin, 1987:61-63). Aradil, anadilinden ve öğrenilen dilden bağımsız bir dil dizgesi oluşturur. Dizgelilik açısından birinci ve ikinci dilin kurallarına benzeyen, öğrencinin oluşturduğu varsayımları gösteren kurallarca belirlenir. Aradil kavramı, öğrencinin sürekli değişen ve etken katkısını vurgulayan öğrenim süreçlerinin incelenmesinde bilişsel bir yönelime işaret eder. Alanyazında, D2E Araştırmasının 1970'lerde, Corder ve Selinker'in çalışmalarıyla bir alan olarak öne çıkmaya başladığı belirtilmektedir (Larsen-Freeman ve Long, 2014).

1970'li yıllardan başlayarak Doğuşancı bakış açısının D2E araştırmalarına yansıdığı, araştırmalarda edinç ve dilbilgisi kavramlarına odaklanıldığı görülmektedir. Evrensel Dilbilgisi Kuramı (Chomsky, 1976, 1981) aradil ve sonuncul başarı çalışmalarını etkilemiştir (Vanpatten ve Benati, 2015).

1980'lerde D2E Araştırması hızlı bir gelişim gösterir. İkinci dil ediniminin yalnızca birinci dil ediniminin tekrarı olmadığı, süreçte ruhsal ve toplumsal etmenlerin devreye girdiği öne sürülür. Krashen (1981), anadili edinimi sürecinde söz konusu olan bilinçaltı *edinim* süreçleri ile özellikle ikinci dilin öğretiminde yetişkinlerin ikinci dil geliştirmelerinde öne çıkan amaçlı *öğrenim* arasında bir ayrım yapmıştır. Denetleme Varsayımına göre, öğrenim, üretimin doğruluğunu denetlemeye yarar, öğrenim sürecinde ikinci dil bilgisi gelişmez. Oysa ikinci dil ediniminin koşulu, zihnin bilinçaltı süreçlerde anlaşılır girdiden dilbilgisi kurallarını özümsemesidir. Krashen'ın Girdi Kuramını, öğrencilerin söylemi nasıl işlemlediklerini araştıran çalışmalar izlemiştir. Etkileşim Kuramı çerçevesinde, ikinci dil ediniminin karşılıklı konuşmayı içeren etkileşim ile gerçekleştiği ileri sürülür. Etkileşim sürecinde girdinin nasıl anlaşılabilir kılındığı önem taşır. İkinci dil öğrencisi dilsel biçimlerin yalınlaştırılmasından çok, anadili konuşurlarıyla etkileşime gereksinim duyar. Anadili konuşurları, konuşmalarını ikinci dil öğrencilerinin konuşmalarına göre biçimlendirirler. Karşılıklı konuşma sırasındaki etkileşimsel değişimler (interactional modifications) anlaşılır girdi sağlar; anlaşılır girdi, edinimi olanaklı kılar (Long, 1985:377-393). Ayrıca Long, anlam üzerinde uzlaşımın ikinci dil edinimini hızlandırdığını öne sürmüştür.

Girdinin dil öğrenimindeki rolünü açıklamada Evrensel Dilbilgisi, Bilgi İşleme ve Beceri Edinimi Kuramları çeşitli bakış açıları sunmuştur. Evrensel Dilbilgisi, insanların doğuştan gelen dil edinciyle biyolojik olarak donatıldıklarını varsayar. Bu varsayımın göre, girdi evrensel dilbilgisi düzeneklerini tetikleyerek, öğrencilerin evrensel dilbilgisi değiştirgenlerini çevrelerinden gelen farklı girdilere göre ayarlamalarını sağlamaktadır. Bilgi İşleme kuramına göre, dil öğrenim süreci kontrollü ya da otomatik bir şekilde ortaya çıkabilen genel bilişsel işlemler tarafından yönetilir. Kontrollü işlemler henüz öğrenilmemiş işlemlerdir ve bu işlemler öğrencilerin dikkat ve işleme için daha fazla zaman harcamalarını gerektirir. Otomatik işlemler ise daha hızlı gerçekleşir ve daha az bir işleme kapasitesi gerektirir. Öğrencilerin hedef dil yapılarının zihinsel temsillerini oluşturabilmeleri, girdideki bilgiye ve bu bilginin sıklığına bağlıdır.

İşlenebilirlik Varsayımı (Peinemann, 1998), öğrencilerin belirli dilbilgisel yapıları uygun gelişim aşamalarında sınırlandıran içsel bir zihinsel programa göre işlemlediğini öne sürer. Beceri Edinimi kuramları, Bilgi İşleme kuramları gibi, dil öğrenimini birkaç bilişsel adım gerektiren karmaşık bir beceri olarak tanımlayarak *bildirimsel bilgi* ve *işlemsel bilgi* arasında bir ayrım yapmıştır. Bildirimsel bilgi dile ilişkin bilgiyi, işlemsel bilgi ise bu bilginin nasıl kullanılacağını işaretler. Girdi, ikinci dil öğrencilerinin bildirimsel bilgilerini biçimlendirmektedir. Öte yandan öğrencilere çıktı, yani üretim fırsatı tanımak, girdi sunmak kadar önemlidir (Swain,

1985). Bunun nedeni, çıktının dönüşsel işlevlerinin olmasıdır. Öğrenciler iletişim kurmak için hedef dili kullanma girişimlerinde güçlük çektikleri zaman kendilerini daha etkili ve doğru bir biçimde ifade etmeleri gerektiğinin farkına varırlar. Gereksinim duydukları öbekleri ya da biçimleri bulmak için öğretmenlerine, arkadaşlarına ya da sözlüklere ve ders kitaplarına başvururlar. Bu çaba öğrenciyi zorlandığı dil biçimine odaklanmaya yöneltir ve biçimin öğrenci tarafından fark edilmesini sağlar. Öğrenci, girdideki dil özelliğinin ya da dilbilgisi yapısının farkına varmaya başladığında ardıl girdideki yapıya, özellikle de yinelen yapıya dikkat etmeyi sürdürür. Dil ögesine dikkat edilmesi ve sürekli farkındalık önemlidir, çünkü öğrencinin yapıyla ilgili bilincini artırmaya ve bilinçaltı dilsel bilginin yeniden oluşumuna yardımcı olur. Yani, öğrenim sürecinde öğrenci dilbilgisi ögesine dikkat ederse ve bununla ilgili uygulama etkinliği yaparsa dilbilgisel özelliğın farkına varır. Bu özellik sonrasında iletişimsel girdide sunulduğunda öğrenci öğrenmiş olduğu bilgiyi geri çağırarak bu özelliğe dikkat etme eğilimi kazanır. Bu durum sıklıkla yinlendiğinde, öğrencinin bilinçaltı dil dizgesi, var olan dil dizgesini ya da aradili değiştirerek, dilsel yapıyla ilgili yeni varsayımlar geliştirmeye başlar. Öğrenci, dil girdisinin farkına vararak ve biçimi kullandığı zaman çıktısının doğruluğuna konusunda da dönüt alarak yeni varsayımını sınar. Biçimsel öğretim yoluyla sunulan dilsel özellikle ilgili belirtik bilgi zamanla dilsel özelliğın içselleştirilmesini sağlar (Fotos, 2001; Nassai ve Fotos, 2011).

Etkileşimci bakış açısına göre, öğrenciler hedef dili ürettiklerinde ya da dilbilgisi ve sözlükçeyle ilgili soru sorduklarında ve yanıtladıklarında bilgilerini hedef dile aktarmalarına yardımcı olan biçime odaklanırlar. Bu durum, özellikle öğrenciler sorunlu sözceleriyle başa çıkmaya zorlandıklarında ve dinleyicinin anlamasını kolaylaştırmak adına bu sözceleri biçimlendirdiklerinde ve ayrıntılandırdıklarında doğrudur (Ellis, 1997).

İkinci dil ediniminde söylemsel etkileşimin rolüne odaklanan başka bir bakış açısı da Vygotsky'nin (1978) toplumsal etkileşime ilişkin görüşlerine dayanmaktadır. Vygotsky'ye göre, tüm bilişsel gelişmeler, bireyler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak gerçekleşir. Buna bağlı olarak Vygotsky'nin Yakın Çevre Gelişim Alanı kavramı ikinci dil ediniminde ele alınır; ikinci dil öğrencisiyle daha ileri düzeyde bir konuşur arasındaki etkileşiminin öğrencinin edim düzeyine katkı sağlayacağı öne sürülür. Bu bakış açısına göre, ileri düzeyde bir konuşur, ikinci dil öğrencisinin anlaması ve üretmesi için destekleyici koşullar oluşturabilir ve bu olay edim düzeyini ilerletir (Lightbown ve Spada, 1999:44).

Toplum-kültür kuramları dilin kullanıldığı bağlamlarda görme, anımsama, planlama, gelişim ve öğrenim yollarıyla birlikte bir bütün olarak edinildiğine dikkat çeker. Dil, yalnızca bireysel ya da toplumsal bir olgu olarak değil, bir bütün olarak değer-

lendirilir. Vygotsky ve diğer Toplum-kültür kuramcılarına göre, dil toplumsal ve kültürel etkinlikten doğar ve sonrasında bireysel ve ruhsal bir olgu olarak yeniden yapılır. Toplum-kültür kuramları, ikinci dil ediniminde öğrencilerin sınıf içinde ve dışında toplumsal-etkileşimsel etkinliklere katılmasının önemini vurgular (Ellis ve Shintani, 2014; Hall, Smith ve Wicaksono, 2011).

İkinci dil ediniminin ruhsalbilimsel ve toplumbilimsel boyutlarının yanı sıra, öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanan araştırmalar, öğrencinin öğrenim ortamına taşıdığı pek çok bireysel özelliğin (sözelimi, güdülenme, kaygı, biçim, tutum vb.) öğrenim sürecini etkilediğine ilişkin bulgular sunmuştur (bkz. Dörnyei ve Skehan, 2003; Ehrman, Leaver ve Oxford; 2003; Ellis, 2004).

Özetlemek gerekirse, D2E alanında gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin ikinci bir dilin dizgesini nasıl içselleştirdiklerine, bu dizgeyi üretim ve anlamada nasıl kullandıklarına ilişkin pek çok bulgu ortaya koymuştur. İkinci dil kullanımını ve öğrenimini belirleyen süreçlere ilişkin açıklamaların eğitimbilimsel sezdirimler olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak, Benati ve Angelovska (2016), D2E alanının eğitimbilimsel açımlarını aşağıdaki biçimiyle özetlerler:

- İkinci dil ediniminden sorumlu içsel ve örtük süreçler anadili süreçlerine benzer. Öğrenciler genel olarak dilbilgisini doğal bir sıra ve özgül bir diziliş izleyerek işlemlerler.
- Öğrencilerin içsel dil dizgelerini oluşturabilmek için yoğun dil girdisine gereksinimleri vardır. Etkili bir işleme için girdi anlaşılır ve anlam odaklı olmalıdır. Araştırmalar, öğrencilerin yeni dil öğelerini işlemlerken önce anlama odaklandıklarını göstermiştir.
- İkinci dilin gelişiminde diğer konuşurlarla etkileşim temel bir etmendir.
- Edinim, öğrencilerin biçim-işlev/anlam bağlantısını oluşturmalarını gerektirir.
- Çoğu araştırmacıya göre ikinci dil edinimi öncelikle örtük bilginin gelişmesidir.
- İkinci dil edinimi için çıktı olanaklarına gereksinim vardır.

3. Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi

D2E'nin sunduğu bilgi, dil öğretimi alanına Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi ile aktarılmaktadır. Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi, D2E'de hedef dilin gelişiminde biçimsel eğitimin rolünü araştıran bir alt alan olarak öne çıkmaktadır. Bu alt alan, öğrenciye ve dil gelişimine odaklanan D2E'den farklı olarak ikinci dilin gelişiminde dış biçimlendirmeye (sözelimi, öğretim, öz-yönlendirmeli öğrenim, girdi biçimlendirmesi vb.) odaklanır (VanPatten ve Benati, 2015).

İkinci dil öğretiminin sonucunda gerçekleşen bir öğrenim türünü, yani yönlendirilen ikinci dil edinimini (Loewen ve Reinders, 2011:93) araştıran bir alan olan (ve öğrenim türüyle aynı adı paylaşan) YD2E, aynı zamanda ikinci dilin öğrenimi sürecini yönlendirmede ve kolay duruma getirmede öğretim destekleriyle gerçekleştirilen çalışmaları içerir (Hall, Smith ve Wicaksono, 2011).

Kuramsal ve görgül bir araştırma alanı olan YD2E, temelde iki soruyu yanıtlamaya yöneliktir. 1) Eğitsel yönlendirmenin/öğretimin ikinci dil öğrenimine katkısı var mıdır? 2) Eğitsel yönlendirmenin öğrenime olası katkısı çerçevesinde yönlendirmenin etkililiği nasıl en üst düzeye getirilebilir? Öğretimle ilgili bakış açısı nedeniyle YD2E, doğrudan ikinci dil sınıfına odaklanan kuram ve araştırmalara yönelir ve tüm öğrenciler için benzerliği tartışılan ikinci dil gelişiminin bilişsel ve ruhdilbilimsel süreçlerine, bunun yanı sıra toplumsal yönlerine odaklanır. Kuram ve araştırmaların sezdirimlerini öğretim uygulamasını biçimlendirmede, tasarlamada ve değerlendirmede kullanır.

YD2E, öğrenim düzeneklerinin ve bu düzeneklerin gerçekleştiği koşulların dizgeli biçimlendirilişini (eyletimini) anlamayı amaçlar. Biçimsel öğretim ortamında gerçekleşen dil edinimini ve biçimsel eğitim ortamı dışındaki dil edinimini içerir. Başka bir anlatımla öğretimin ve biçimsel olanakların biçimlendirdiği sınıf içi edinimi ve bireysel çalışma programı, uzaktan öğretim, bilgisayar destekli öğretim gibi olanakların biçimlendirdiği sınıf dışı edinimi içermektedir. Buna göre, YD2E sınıf dışında da gerçekleşebilir. Buradan yönlendirilen ikinci dil ediniminin gerçekleşebilmesi için eğitsel yönlendirme ve edinim ya da edinim çabası önkoşullarını çıkarımlayabiliriz. Eğer öğrenim koşullarını biçimlendiren bir çaba yoksa öğrenim doğallıkla gerçekleşir. Sözelimi, öğrenciler ikinci dil ortamında dili günlük yaşam içinde, herhangi bir dizgeli programın ya da biçimlendirmenin yönlendirmesi olmaksızın rastlantısal olarak öğrenirler (Loewen, 2014).

YD2E alanının temel bağlamı, eğitim araçlarıyla donanımlı sınıf ortamıdır. Sınıfta gerçekleştirilen eyletimin iki yolu vardır. İlki, dil girdisinin dönüştürülmesidir. Sözelimi, özgün bir haber metni öğrenciye dilbilgisel açıdan yalınlaştırılarak sunulabilir ya da metindeki sözvarlığı düzenlenebilir. İkinci eyletim yolu ise, öğrencinin girdiyle ilgileneceği yolu değiştirmektir. Sözelimi, özgün bir metin yalınlaştırılmadan özgül bir dil özelliğine ya da anlam noktasına odaklanarak pek çok kez okunabilir. Başka bir anlatımla, ikinci dil girdisiyle ilgilenme süreçleri biçimlendirilebilir (Loewen, 2014).

Özetlemek gerekirse, İkinci/Yabancı Dil Öğretimi alanının (bkz. Cook, 2008; Mitchell ve Myles, 2004), öğrencinin bireysel çabasıyla eriştiği dış eğitim kaynaklarını da içerecek biçimde D2E çalışmalarıyla eşgüdümlü olarak YD2E biçimiyle genişlediğini söyleyebiliriz.

D2E araştırmalarının erken dönemlerinden başlayarak alanın kuramsal belirleyimlerinden ve araştırma bulgularından ikinci dil öğretime eğitbilimsel aktarımlar dil öğretim yaklaşımlarından izlenebilmektedir. Davranışçı Ruhbilim ile Yapısalcı Dilbilim Kuramlarının ilkeleri ikinci dil öğretime 1940'lı yıllarda İşitsel Dilsel Yöntemle yansımıştır. Yöntemin tasarımında, öğrencilere hedef dilin alışkanlıklarını kazandırmak için doğruluğa odaklanan kontrollü bir uygulama süreci öngörülür. Buna bağlı olarak yöntemin uygulanışı büyük ölçüde yineleme, dönüştirme ve yer değiştirme işlemlerini içeren örgü alıştırmalarıyla gerçekleştirilir. 1960'lı yıllarda Üretken Dönüşümlü Dilbilim ilkeleri yabancı dil öğretimi alanına Bilişsel Dil Öğrenimi yaklaşımıyla yansır. Bu yaklaşımda, dilin kurallardan oluşan üretici bir dizge olduğu anlayışı belirtik dilbilgisi öğretime yabancı dil öğretime yansımıştır (Nunan, 2003).

1970'li yıllarda öğrencinin duygularının, gereksinimlerinin ve kişilik özelliklerinin öğretim ortamına aktarıldığı Duyuşsal Yaklaşımlar dil öğretiminde etkili olmuştur. Bu yaklaşımlarda, öğretmen ve öğrencinin iletişim kurabilecekleri etkileşimsel bir ortamın ve bunun yanı sıra öğrencinin ruhsal özelliklerini, güdülenmesini ve bilişsel biçimini dikkate alarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı savunulur. 1970'li yıllarda yabancı dil öğretime etkisi altına alan başka bir yaklaşım da *İletişimci Yaklaşımdır*. Toplumbilim, ruhbilim ve edimbilim kuramlarının dilbilim ilkeleriyle işlenmesinden ortaya çıkan dil öğretim modellerinin bütünü olan İletişimci Yaklaşımda, öğrenciye gereksinimlerine yönelik dil becerilerini ve kullanım kurallarını işlevsel bir biçimde ve etkileşimsel süreçlerde kazandırmak amaçlanmıştır. İletişimci Yaklaşımın öğretim modellerinde iletişim edincinin (Hymes, 1972) yanı sıra, dilbilgisel edinci de geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci tanımlanmasına karşın, öğretim uygulamalarında anlam/iletişim biçiminin, akıcılık da dilsel doğruluğun önüne geçmiştir. Başka bir anlatımla, salt dil kullanımının önemsendiği ve belirtik dilbilgisi öğretiminin dışlandığı Anlam Odaklı öğretim süreçleri öne çıkmıştır. Anlam Odaklı Öğretim/Yönlendirme Yaklaşımı, ikinci dilin doğal bir biçimde edinilmesi için gerekli koşulları oluşturmayı amaçlamaktadır. Eğitim ortamında gerekli koşullar öğrenciye anlaşılır girdinin sunulduğu, öğrencilerin anlam odaklı girdi ve üretim temelli görevleri yerine getirdiği Göreve Dayalı Öğretimle sağlanmaktadır (Ellis, 2003). Anlam Odaklı Yaklaşım, ikinci dilde edinç geliştirmenin, öğrencilerin çıktı ve girdiyi işlemlerini sırasında gerçekleşen rastlantısal öğrenim yoluyla sağlandığı varsayımına dayanmaktadır.

Anlam Odaklı Yaklaşıma dayalı izlencelerle gerçekleştirilen öğretim programlarına yönelik olarak yapılan deneysel çalışmaları (Harley ve Swain, 1984; Lightbown, 1993) bulguları, öğrencilerin bazı dil öğelerinin ediniminde yetkinlik geliştiremediklerini ve dil kullanımında doğruluk sağlayamadıklarını ortaya koymuştur. Bunun

yanı sıra, yalnızca anlaşılır girdinin sunulduğu ve etkileşime dayalı Anlam Odaklı programlarda öğrencilerin bir tür karma dil⁵ geliştirdikleri ve ikinci dilde akademik beceriler kazanamadıkları gözlemlenmiştir.

1980’li ve 1990’lı yıllar arasında gerçekleştirilen araştırmaların dilbilgisi öğretiminin gerekliliğini işaretleyen sonuçları dilbilgisi öğretimine dönük bir dizi öneriyi ardı sıra getirmiştir. Bir grup araştırmacı (örn., Sharwood-Smith, 1981; Stevick, 1980), biçimsel öğretimle sunulan belirtik bilginin uygulama ile iletişim için gerekli örtük bilgiye dönüşebileceğini öne sürmüştür (bkz. Arayüz Varsayımı). Bir grup araştırmacı (örn., Seliger, 1979) ise, dilbilgisi öğretiminin başlangıçta edinimi gerçekleştirilemeyeceğini, ancak dilbilgisi yapılarının anlaşılması için destek verildiğinde öğrencinin zamanla bu yapıları edinmesine yardımcı olunabileceğini öne sürmüştür (bkz. Gecikmeli Etki Varsayımı) (Ellis, 2001, 2006). Dilbilgisi öğretiminin doğal edinim süreçleriyle uyuşan bir yolla öğretilmesi durumunda etkili olabileceğini savunan Long (1991), iki yaklaşım belirleyerek Biçime Odaklı (Focus on Form) Öğretim/Yönlendirme ve Biçimlere Odaklı (Focus on FormS) Öğretim/Yönlendirme ayrımı yapmıştır. Biçimlere Odak, özel dil biçimlerinin önceden belirlenmesine ve öğrencilerin biçimleri ayrı öğeler olarak çalışmalarına dayanan planlı bir öğretim yaklaşımı gerektirmektedir. Fark Etme Varsayımına (Schmidt, 1990) göndermelerin yer aldığı Biçime Odaklı öğretim ise, “odağı anlam ya da iletişim olan derslerde rastlantısal olarak ortaya çıkan dil öğelerine açık bir biçimde öğrencinin dikkatini çekmeyi” (Long, 1991:46) içermektedir. Ellis (2001) ise, Biçim Odaklı Öğretim/Yönlendirme (Form Focused Instruction) ile kapsayıcı nitelikte bir öğretim yaklaşımı önermiştir. Ellis (2001:1-2), Biçim Odaklı Öğretimi/Yönlendirmeyi “öğrencilerin dikkatlerini dil biçimlerine çekmeyi amaçlayan, planlanmış ya da rastlantısal öğretim etkinliği” olarak tanımlamaktadır. Biçim-Odaklı Öğretim/Yönlendirmede, öğrencinin, belirtik ya da örtük bir öğretim yoluyla dil girdisindeki biçime dikkatinin çekilmesi, girdideki biçimsel özellikleri tanıyabilmesi ve işlememesi, kullanırken doğruluk geliştirmesi öngörülür (Ellis, 2005:717). Bir dilbilgisi yapısına sürekli dikkat çekildiğinde öğrencilerin yapıya farkındalık geliştirecekleri savlanır. Girdi üzerinde gerçekleştirilen işlemler çoğaltıldığında, başka bir anlatımla biçimlerin anlamlarına ve kullanımlarına dikkat çekildiğinde dil girdisi alındıya dönüşecektir. Anlam-Odaklı Yaklaşımda önerildiği biçimiyle, dil girdisinin alındıya dönüşmesi için girdinin anlamlı iletişimsel bağlamlarda sunulması gerekmektedir. Özetlemek gerekirse, içeriğindeki “odaklanma” kavramıyla bilişsel süreçleri işaretleyen Biçim Odaklı Yönlendirme, hem Yapısal izlencelere dayalı öğretim biçimlerini hem de dikkatin biçimden çok anlam odaklı etkinliklere çekildiği iletişimci öğretim biçimlerini birleştirmektedir.

⁵ Karma dil (pidgin), doğal bir dilin yalınlaştırılmasıyla ortaya çıkmış dile verilen addir. Karma dilin en önemli özelliği, sınırlı bir sözcük dağarcığı ve sözdizimine sahip olmasıdır (İmer, 1990; Kocaman ve Osam, 2000).

Yukarıda sunulan öğretim/yönlendirme yaklaşımlarında da görülebileceği gibi, D2E'nin sunduğu bilgi öğretimi yönlendirmekte ve biçimlendirmektedir. Bununla ilgili olarak Ellis ve Shintani (2014), ikinci dil öğreniminde eğitsel yönlendirmenin rolüne ilişkin bir dizi genel ilke belirlerler:

- Yönlendirme, öğrencilerin varsıl bir kalıp ifade dağarcığı ve kural temelli edinç geliştirmelerini sağlamalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilerin anlama odaklanmalarını sağlamalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilerin biçime odaklanmalarını sağlamalıdır.
- Yönlendirme, ikinci dilde belirtik bilgiyi göz ardı etmeden, ağırlıklı olarak örtük bilgiyi geliştirmeye yönelmelidir.
- Yönlendirme, edinim sırasını ve ardışıklığı dikkate almalıdır.
- Yönlendirme, ikinci dilde yoğun dil girdisi sunmalıdır.
- Yönlendirme, çıktı fırsatları sağlamalıdır.
- İkinci dilde etkileşim fırsatı dil yeterliği geliştirmede merkez konumundadır.
- Yönlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır.
- Yönlendirme, yeni bir dil öğrenimine yönelik öznel bakış açısı olduğu gerçeğini dikkate almalıdır.
- Öğrencinin ikinci dil yeterliğini değerlendirmede hem serbest hem kontrollü üretimi incelemek önemlidir.

Benzer olarak, Benati ve Angelovska (2016), D2E bilgisinden yukarıda sunulanları da içeren, ancak iletişim öğesinin vurgulandığı yönlendirme ilkeleri çıkarırlar:

- Yönlendirme, gelişim sırası ve dizilişini göz önünde bulundurarak örtük bilgiyi geliştirmeye odaklanmalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilere anlaşılır, yalınlaştırılmış ve biçimlendirilmiş iletişim odaklı girdi sunmalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilere dili doğallıkla ve anlamlı bir biçimde kullanma olanağı tanımalıdır.
- Yönlendirme, uzlaş ve etkileşim olanakları yaratmalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilere iletişimsel bağlamda biçime odaklanma olanağı sağlamalıdır.
- Yönlendirme, öğrencilere iletişimsel görevlere katılım olanağı sunmalıdır.

- Yönlendirme, öğrencilerin iletişim işlevlerini yerine getirerek iletişim kurmalarını sağlamalıdır.

D2E bulgularına dayalı olarak belirlenen bu ilkeler aynı zamanda “yönlendirme” biçimiyle ele alınan güncel öğretim önerilerini işaretlemektedir.

4. Sonsöz

Öz olarak D2E, öğrencilerin sınırlı bir girdiyle yabancı dil ve ikinci dil bağlamlarında ikinci dili nasıl edindiklerini ve nasıl kullandıklarını, başka bir anlatımla ikinci dil edinimi ve kullanımını belirleyen süreçleri “anlamaya” ve “açıklamaya” çalışan bir alandır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin ikinci bir dilin dizgesini nasıl edindiklerine, bu dizgeden üretim ve anlamada nasıl yararlandıklarına ilişkin pek çok bulgu ortaya koymuştur. İkinci dil edinimi sürecinde, girdi, etkileşim ve çıktı dil edinci ve iletişim edinci gelişiminin temel öğeleri olarak belirgin duruma gelmiştir. Ancak alanın, amacı gereği ikinci dil edinimi sürecini ya da süreçteki bilinmeyenleri ve tartışılan yönleri açıklama çabası süregelmektedir. Alanın temel odağı ikinci dil öğrenimi olduğu için, yönlendirme yoluyla öğrenilen ikinci dil ve öğrenim süreci, bunun yanı sıra ikinci dilin gelişiminde yönlendirmenin rolü çeşitli yönleriyle YD2E alt alanı çerçevesinde araştırılmaktadır. Alanlar arasındaki döngüsel bilgi geçişi ikinci dil öğretiminde öğretim ilkeleri ve seçenekleri ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Benati, G.A. & Angelovska, T. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To Real World*. London: Bloomsbury Publishing.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th Ed.). White Plains: Pearson Education.
- Brumfit, C.J. (1995). Teacher professionalism and research. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Ciliberti, A. (1996). *Manuale di Glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

- Cook, V. (2009). Introduction: Applied linguistics and language teaching in the 21st century, In V. J. Cook & Li Wei (Eds.) *Contemporary Applied Linguistics* (Vol.1). London: Continuum.
- Corder, S.P. (1967). The significance of a learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- Crystal, D. (1989). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus On Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Long, M.H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L. & Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition* (Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- Ellis, R., (1999). *Second Language Acquisition* (2nd Ed.). New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (525-551). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London, New York: Routledge.
- Ergenç, İ. (1983). Yabancı dil öğretimi ve olumsuz aktarım. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 195-206.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Foreign language* (267-283). USA: Heinle & Heinle.

- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (3rd Ed.). New York & London: Routledge.
- Gass, S.M., Behney, J. & Plonsky, L. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (4th Ed.). New York & London: Routledge.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.). *Handbook of Language Development* (324-342). Oxford, Eng.: Blackwell.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M.B. (2006). *Dual Language Development & Disorders*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hall, C. J., Smith, P. H. & Wicaksono, R. (2011). *Mapping Applied Linguistics: A Guide for Students and Practitioners*. London: Routledge.
- Harley, B. & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer & A. Howatt (Eds.) *Interlanguage* (291-311). Edinburgh: Edinburgh University.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan.
- Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı Dilbilim ve Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis Issues and Implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Lightbown, M.P. (1983). Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. G. Seliger & M. H. Long (Eds.) *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* (217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, M.P. & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned* (2nd Ed.). New York: Oxford University Press. Press.
- Littlewood, W. (2007). Second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (503-524). Oxford: Blackwell.

- Loewen, S. (2014). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Loewen, S. & Reinders, H. (2011). *Key Concepts in Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (377-393). Rowley: Newbury House.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In R. G. Kees de Bot & C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (39-52). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2nd Ed.). London: Arnold.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.
- Nicholas, H. & Lightbown, P.M. (2008). Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction. In J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (Eds.) *Child's Play: Second Language Acquisition and The Younger Learner* (27-51). Amsterdam: John Benjamins.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. Singapore: McGrawHill.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder. Arnold.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63(1)1, 1-24.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In Schmidt, R. Schmidt & S. Frota (Eds.) *Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.

- Seliger, H. W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13(3), 359-69.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10(3), 209-23.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition* (235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Vanpatten, B. & Benati G.A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition* (2nd Ed.). London: Bloomsbury.
- Vanpatten B. & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition; An Introduction*. London: LeA.